

Title	<研究論文>高橋俊三の音声言語教育論に関する一考察
Author(s)	湊本, 祐也
Citation	教育方法の探究 (2018), 21: 45-52
Issue Date	2018-08-10
URL	https://doi.org/10.14989/235507
Right	許諾条件により本文は2019-08-11に公開
Type	Departmental Bulletin Paper
Textversion	publisher

高橋俊三の音声言語教育論に関する一考察

湊本 祐也

1. はじめに

本稿では、国語科における音声言語教育の実践者・研究者である高橋俊三の音声言語に関わる教育論、ならびに教育実践について検討を行い、高橋の音声言語教育論の成果と意義について明らかにする。

高橋は 1960 年に東京学芸大学国語科を卒業し、東京都立小学校、東京学芸大学附属世田谷中学校にて教壇に立った。その後、群馬大学教育学部助教授・教授に着任し、国語科教育、特に音声言語技術教育の研究に力を注いだ。群読や話し合い活動といった音声言語に関する実践的な研究を行い、1990 年代には音声言語教育をリードした人物である。高橋は「歴史の教訓に学び、学問の発達を取り入れて、言語の教育としての本質に根ざした、音声言語技術を指導しよう」という思いから、本質を踏まえた音声言語技術を身につけさせなければならないということを主張している。この主張は高橋が教職に就いていた時代から一貫しており、理論と実践の両面から音声言語教育を捉え、幅広い視野から音声言語教育の研究に携わった。

高橋の中心的な研究としては「学び合い、響き合い、聞き合い」に主眼に置いた群読の授業や、ディベート、パネル・ディスカッション、バズ・セッションに代表される話し合いの学習などがあり、国語教育研究者をはじめ多くの教育関係者が高橋の実践・理論を援用している。しかし、高橋の音声言語教育論を取り扱った先行研究は管見の限り見当たらず、高橋の音声言語教育の理論・実践を紐解くことは、音声言語教育の新たな可能性を見出すことが期待できると考えられる。

高橋の音声言語教育論には、認識や思考に重点を置く内言の指導や、非言語コミュニケーションなどを含んだ全人的行為としての言語技術、そして言語生活論に基づく指導観、教材観などにその独自性が見られる。

学力面や生活面に関わる音声言語教育の課題や可能性に答え得るものとして、多角的視点を持って高橋の論を参照する必要がある。それらの理論・実践の背景や、また他の音声言語の研究者・実践者の論も交えつつ高橋の音声言語教育論を見ていく中で、その成果と課題を明らかにする事が本稿の目的である。

2. 音声言語教育における高橋の位置づけ

音声言語の指導は戦後になって漸く本格的に開始されたと言われ、「弁論などの一部を除いて、話す・聞く活動を取り立てて指導することは、第二次大戦以降であると言っても過言ではない。特に、話し合いや会議の系列に属する言語活動の指導は、皆無に近いものであった」¹とされている。

1947 年度及び 1951 年版の学習指導要領では、新しい国語教育の方向性が示され、なかでも音声言語教育は当時の大きな潮流であった経験重視の単元学習と相乗し、大いに活性化されることとなった。この時期に大きな影響力を持っていたのが西尾実である。西尾の『国語科教育の構想』²において提唱された言語生活論は教育界の多方面に広がり、そこで重視された話し合い活動は国語科に明瞭に位置づけられた。

このように昭和 20 年代に注目された音声言語教育であるが、昭和 30 年代からは次第に低迷していく。指導や評価が困難であるという現場からの声や、読解指導と融合的に指導されたことなどが、音声言語が軽視された要因として挙げられる。1958 年度学習指導要領においても同様に音声言語教育が軽視され、読書や作文といった文字言語教育が重視されることとなった。この期間は、「音声言語教育の冬の時代」³であったとも呼称されている。

音声言語教育は昭和中期における低迷する時代を経

て、昭和 50 年代から再び注目されはじめた。「子どもの声が小さい、子どもの声が教室に響かない」⁴という問題に教育現場が危機感を感じはじめたためである。加えて国際化する社会に子どもたちが主体的に対応していくために音声言語を駆使する能力が必要だという社会的な要請もあり、音声言語教育は大きな動きとなって、全国的に広がりを見せることとなった。

1990 年に行われた第 78 回全国大学国語教育学会では、「音声言語の教育をどうするか」というテーマでシンポジウムが開かれ、そこで高橋は「音声言語教育を充実させる具体的な方策」を発表した。その中で「音声言語の指導が不振であった原因」の整理を行った⁵。この「音声言語の指導が不振であった原因」は、高橋の音声言語教育に関わる問題意識を浮き彫りにする。なかでも文字言語と音声言語の関係についての言及が多く見られ、高橋の問題意識と深く結びついていることが見て取れる。さらに、話し合うことが学習活動の中に設定されつつも、その目的や評価観点が不明確なまま行われることが多く、音声言語教育の理論と実践の間に大きな隔たりがあることは高橋も指摘している。また、ディベートやパネル・ディスカッションのような典型的な話し合い活動の形態において、その教育的効果や機能的側面について十分に考慮されてこなかったことも、指導上の問題と深く結びつきが見られる。

高橋が音声言語の授業実践・理論研究を精力的に行ったのもこの時期である。高橋を中心とした群読実践の推進は、音読する上での工夫を話し合い、練り上げていく過程で育つ学習者の協同性や話し言葉の力を認識させるものであった⁶。また、高橋俊三の所属する「声とことばの会」によって 1994 年度に実施された小中高校生を対象にした聞き取り能力に関する調査研究は、「聞くこと」を従来の「正確に聞き取る能力」中心の学習に対するアンチテーゼを含む、聞き取り能力の幅を広げる研究であった⁷。音声言語教育の領域の研究を体系的に整理した高橋俊三編『音声言語指導事典』（1999 年）は、それ以降の音声言語教育研究の足がかりとなるものであった。

また、音声言語教育の系譜を辿る中で、「国語科におけるコミュニケーション指導として示される実践・研究の多くは、西尾・倉沢らの実践理論を基底としている」⁸と言われるように、高橋も両者の影響を大きく

受けている。高橋の音声言語教育論を考察する上で、子どもの言生活に立脚した国語教育の中で音声言語教育を展開していこうとする高橋の姿勢と、前述した西尾・倉沢らの言語生活論が、どのように関係付けられ、高橋が継承したのかを詳細に検討していく必要がある。

3. 高橋の音声言語教育論

（1）言語生活論と身体論

① 言語生活論と音声言語教育

高橋の音声言語教育論に大きく影響を与えているのが西尾実の言語生活論である。言語生活論を提唱した西尾実は、日本における国語教育について「わが国にあっては、自然放任に委せられていた日常の言語生活の確立、その日常の言語生活に密着した言語文化をあらためて樹立することが、まず、国語教育として着手せられなくてはならぬ急務である」⁹とし、国語教育における言語生活の重要性を主張した。さらに「これまでの国語教育は、その材料においては文学教育であり、その方法においては、文学教育研究であった。したがって、その究極目標は、習慣的に古典文学であり、古典文学研究であった。これからの国語教育は、その材料においては言語生活であり、その方法においては、経験学習でなくてはならぬ」¹⁰と述べ、これまでの国語教育を生活と遊離したものとして反省し、生活に立脚した国語教育の樹立を目指す立場を取った。

言語文化を重視する考え方と言語生活を重視する考えの対比は、文字言語教育と音声言語教育の対比に関係性を見出すことができる。音声言語を重視する考え方は、前述のように西尾実の言語生活主義がその土台となっていた。しかし、1968 年度版学習指導要領作成において、委員長であった奥水実と副委員長の森岡健二が、共に文字言語重視の立場に立って論を展開したことにより音声言語が極端に冷遇された。その結果、文字言語に重点を置いた基礎学力重視の偏差値教育に走り、言語生活主義で主張した人間性や人間関係を軽視する傾向を助長することに至った¹¹。

この音声言語と文字言語の対立は、教育現場の指導実態とも深く結びついている。高橋は音声言語と文字言語の指導の比較について、「コミュニケーションとして交わされる声は、瞬時にして消えてしまう。また、自分に届けられた声に対しては即座に返さなければな

らない。この瞬時にして消えてしまうということが、音声言語を軽視する原因ともなり、また、指導する難しさや評価のしにくさの原因ともなってきた¹²と述べ、教育現場における音声言語教育の不遇を嘆いている。その上で、「音は消えても、語られた印象と内容は残るということに、深く思いを致すべきである。特に印象という感情的要素は、音声言語コミュニケーションでは人対人が直接的に対応するものだから、文字言語の場合に比較して、強く、しかも、相互の人格全体の問題として残ることが多い。軽視してはいただけないのである」¹³と、音声言語コミュニケーションにおける人間性を重視した立場を取っている。

指導上の対立と同様に、国語科教科書における教材の取り扱いや教材観においても文字言語と音声言語の対立は顕著に現れている。国語科教科書では長きにわたり文字言語指導に関わる教材が重視されていた。この音声言語に関わる教材の問題を踏まえ、音声言語における教材のあり方を、「教えるべき内容」ではなく、「学習を進めるための材料」として扱うために、高橋は「教材」よりも「学習材」という考え方をすべきだと主張している¹⁴。そして、その「学習材」は子どもたちの言語活動・言語生活に即して作られるべきだと高橋は考えている。

国語科教科書においては、物語や小説などは「教材」と呼ばれるのに対し、音声言語の教材は「小教材」と呼ばれ、軽視される傾向にあると高橋は指摘し、そこには言語文化の崇拝が色濃く表れているという。この教材の格差を是正するためにも、音声言語を含む教材を「学習材」として既存の教材に対する概念を変容させることで、より言語生活論に即した学習材としての価値を見出すことができる。また音声言語の学習材には、文字言語教材だけで進めるのではなく、音声言語教材を積極的に活用すべきと高橋は意見を出している¹⁵。

② 身体論と音声言語教育

高橋は音声言語における身体性についても重要視しており、演出家の竹内敏晴から大きく影響を受けている。竹内は「話しことばはこえの一部にすぎない」¹⁶とし、「人間の発する音にはたくさんの種類があり、こえもその一部なわけですが、それにも、ためいき、うめき、叫び、うなりなどがあり、ことばはそれらの一

部であるとともに、整序されたものに違いない」¹⁷と述べる。さらに「ことばとは、確定され、文字に書かれ、まぎれもなく発言されるというものよりは、はるかに根源的な何かであるのではないか」¹⁸と問いを立て、「こえとことばに本源的な活動を与えているのは、まさに人間のからだの生命行為そのものであるということだ」¹⁹と、音声言語における身体論を展開した。

高橋も竹内と同様に、「音声言語は全人的な行為である。技能を取り立てるあまり、人間性を隔絶してしまってはならない」²⁰と述べている。つまり、音声言語の表層的な活動に目を向けることと同時に、人間性といった潜在的側面も視野に入れ、音声言語を統合的に把握しておくことが必要であるという事である。

身体性を含む音声言語の分析視点として、非言語コミュニケーション (Non-verbal communication) がある。高橋は非言語コミュニケーションの種類について周辺言語、身体言語、場の言語、沈黙の言語の四つの観点に分類し、それぞれの非言語領域における指導が、どの程度、どのように加えられるべきなのかを示している²¹。これら非言語に分類されるコミュニケーションは日常のあらゆる場面で無意識に行われており、この非言語コミュニケーションを体系化し指導に反映させる高橋の教育論は、まさに「身近にあるために存在を意識できない」音声言語を再認識させ、より質の高いコミュニケーションを目指すものであると言える。

(2) 音声言語教育の内容

① 内言と外言

高橋は音声言語における目に見える行為としての「外言」の指導ばかりに注力するのではなく、事物を認識したり関係について思考したりする「内言」の領域に焦点を当てて指導することを重要視している。

高橋は、昭和 20 年代盛んに行われた音声言語の指導が、昭和 30 年代に入ってから反省的に見られるようになった原因が「外言」の指導に偏っていたからであったという歴史的な分析をもとに、「内言」に着目することになった。また、学習指導要領における音声言語の構造が表現と理解という能力領域から「話すこと・聞くこと」という活動領域へと変遷していくなかで、外側の目に見える行動ばかりが取り上げられてしまうのではないかと、ということも高橋は危惧している。

外言に関わる表現の段階に固執するのではなく、それ以前の認識の段階まで遡り、聞き手を意識して話すことの指導を高橋は重視している。高橋はスピーチにおける文末表現に着目し、「意見を述べる独話や作文に、『思う』という文末表現が多いということは、その場合の子どもたちの論理が『見解』を中心に展開されている」²²と分析し、その「見解」は曖昧で根拠薄弱なものが多いと注意を促している。スピーチのような意見発表の指導では、「対象をしっかり認識させ、自分の主張したい意見と、その根拠となる事実を明確に把握させること」²³「自分の思いだけで論を展開することなく、聞き手の理解や反応を予想し、その対策を講ずるようにさせること」²⁴を指導の中心点にするべきだと述べている。

高橋と同様に内言重視の立場である小川雅子は、外言を重視した型の習得を優先する学習は内言との乖離を生じさせるとし、その弊害について主張している²⁵。このような小川の内言重視の主張に対し、高橋は概ね同意しながらも、外言の指導から内言の学習に至る過程は考えられないかというような疑義を呈す²⁶。ここには音声言語教育における理念上の世界と、実際の教育現場の世界との乖離があると見られ、内言と外言の指導が融和的に行われることの必要性が見出せる。

② 相互性と他者性

音声言語コミュニケーションは「独話 (monologue)」ではなく、「対話 (dialogue)」としての性質を有する。高橋は一般に、「対話」という言葉は二通りで使われているようであると捉えている。一つは対談と同じ意味で用いられ、二人で話すことを指し、もう一つは幾人かで話す場合で、参加者が皆、対等の立場で自由に話し合うことの精神的基盤を指すと述べている²⁷。

高橋が音声言語コミュニケーションの相互性を重要視していることは、「聞くこと」の能力のなかで、「訊く (ask)」行為も「聞くこと」の範疇であるとし、注意して聞くことによって生じる疑問や思いを話し手に聞き返すことも、「聞くこと」の能力の一つであるとしていることが、一つの根拠として挙げられる。高橋の見解では、子ども達の質問は往々にして単発質問で終わってしまうことが多く、単発質問から二重質問へ、さらに多重質問に発展させていくことは対話場面での

相互性の楽しさを生み出し、一つの論題を追う討論の場であれば、認識が深まっていくと述べている²⁸。

では、相互性を有するコミュニケーションにおいて、対話の対象となる他者とは一体どのようなものなのだろうか。高橋の対話の定義のなかでは、他者との平等性を重視し、対等な立場のコミュニケーションを基準として音声言語の学習を行うという姿勢が垣間見られる²⁹。高橋による実践においても、同じ教室内の同質の集団の中での学習が多く見られ、教室や学校、また学年 (年齢) の枠を超えた異質な他者とのコミュニケーションの場面は、それほど想定していないように見受けられ、そこに高橋の音声言語教育論の課題を見出すことができる。同質な集団でのコミュニケーションする力を、より現実的な文脈で異質な他者とコミュニケーションする力へ昇華していくための系統的な手立てを講じていくことは重要だと考えられる。

4. 高橋による実践

以上の音声言語教育論を踏まえ、次に高橋による二つの実践の検討を行う。以下の実践には言語生活論や身体論との結びつきが見られ、授業に生かされている。

(1) 「孤独なのは誰か」の授業実践

本実践は1975年6月に行ったものであり、この高橋の実践は「人間というもの」という単元で教科書にも掲載されている³⁰。そこでは「孤独なのは誰か」という単元名で、パネル・ディスカッションの記録の一部が6ページにわたり載せられている。

この授業実践では、以下の三つの特徴が見られる。

まず一点目は「言語技能の確実な指導」を徹底して目指しているところである。高橋は「一つの教材を使って指導し得ると思われる言語技能を、全部指導してしまうのではなく、できるだけしばって、その教材に最も適したものを選び、重点的に指導することが重要である」³¹という考えを根幹に置いている。これは音声言語の教材には、文字言語による教材だけで進めるのではなく、音声言語による教材を積極的に活用すべき³²という、言語生活論に根ざした高橋の教材への意識を色濃く反映した指導の表れとして見るができる。

二点目は、主題設定の方法である。「孤独なのは誰か」という主題名は、高橋が生徒の感想から取り出したものである。生徒の発言をもとにして単元名やパネ

ル・ディスカッションの主題を設定したことからは、高橋実践における生徒の意見を尊重し、柔軟に授業に取り入れていこうとする姿勢が見られる。

三点目の特徴として、一つの単元で複数の教材を用いていることが挙げられる。本単元の「典型的な人間のタイプが描かれている作品を読み、作中の人物の生き方について話し合うことによって、人間の生き方を追求する」という目標を達成するために、「サーカスの馬」と「走れメロス」の二つに加え、高橋自身が作成した「読み取る力Ⅰ」という教材を複合的に用いている。ここからは、パネル・ディスカッションを行う前段階で複数の教材を活用し、生徒が既習教材から新しい視点を獲得することによって、議論が深まることを高橋がねらったことがわかる。

以上の特徴に加え、高橋がこの実践で目指していたことは「総合的な言語活動が行われることの学習」³³である。話すこと・聞くこと（話し合うこと）・書くこと・読むことを総合的に行うことによって、一つの問題に対する認識一本単元では人間の生き方の追求—を深めようとしている。そして、高橋はこれを「教科的な単元学習（または教科単元）」³⁴としている。有効にパネル・ディスカッションを行うためには、その論題（教材）の内容に対する理解が不可欠であり、またパネル・ディスカッションにおいて表現させることは、より一層内容への理解を深めることに繋がる。

しかし、本実践においては、準備段階に重点を置いてはいるが、司会者の役割を十分果たしているかが課題点の一つとして挙げられる。高橋が、この実践の後年に「（パネル・ディスカッション）導入初期の頃は、学級全員を司会に見立て、第二回発言の後で討論を中断し、司会者としての論点整理を考えさせ、『論点整理』の仕方を具体的に指導することも必要だろう」³⁵と振り返っていることから、本実践では司会者への指導にそれほど重点が置かれていないことが分かる。司会者の役割として、このような論点整理の術は高度な言語技能を要するものであり、また指導の難しさという問題が付随する。司会に限らずチームの代表討論者においても同様に言えることであるが、特定の役割においてのみ伸長が期待される言語技術・能力を、質的・量的側面からも学習機会を保障していくかを講じる必要性が生じてくる。高橋の実践では、討論に至るまで

のグループ・ディスカッションや、司会者の立場で「論点整理」を行う練習を通して、前述のような能力を一般化・共有化できるものと捉えている。

司会や討論者といった一部の役割を、音声言語の能力に長けた一部の児童・生徒が担い、学習の機会を不均一にしていくことは、音声言語に関わる能力の二極化を助長する。この危険性については、言語生活論の理念とはかけ離れたものであることを重々留意し、本実践の課題点として指摘したい。

二つ目の課題点としては、国語科での限定された状況下で行われるパネル・ディスカッションの学習を、現実場面で活用できる言語技術にどのように結び付けていくのかということが考えられる。これはパネル・ディスカッションにおける場や状況を、どのように設定していくかという問いを生む。国語科の学習だけで完結してしまう話し合い活動を乗り越えるためには、音声言語の学習の広がり、汎用性を意識することが必要である。そのためには、他の学習場面や生活場面の関連、また学級という同質集団での学びを超えるものとして、異質な環境や集団と積極的に結びつこうとする姿勢が求められる。その意味において、高橋による本実践は、種々の音声言語教育論に基づき創意工夫された音声言語の授業だと評価できる反面、それが、国語科での学習という限定された文脈での学びに留まっているようにも見られ、そこに実践の脆弱性を見出すことが出来る。表現することと理解することが往還を果たすように、パネル・ディスカッションの話し合いが、他の場面との学びとどのような往還を果たし、相乗的に音声言語能力の伸長を図ることができるか、そのような方略について更に視野を広げつつ考えていかなくてはならないだろう。

（２）「扇的」の授業実践

本実践は 1993 年 10 月 16 日に東京学芸大学附属世田谷中学校の二年生を対象に行ったものである。この実践は、高橋がゲスト・ティーチャーとして指導を担当し、二授業時間（90 分）をかけて実施した。

本実践においても高橋の音声言語授業実践における指導上の工夫が随所に見られる。まず注目されるのが、群読のテキストに対する工夫である。教科書に載せられている「扇的」の原文をそのまま使用するの

ではなく、群読の台本として「読み担い」をする人物ごとに分けて記し、生徒が群読しやすいように並び替えてテキストを作っている。本来は「語り」の文学であった『平家物語』を、テキストに音声化しやすい工夫を施し、生徒が群読の活動に取り組みやすいように配慮がされている。

また、この群読の台本では、「語り手」「与一」の読み手だけでなく、「平家軍」や「源氏軍」に加え「扇」「風」といったものまで群読の読み手として役を与えている。例えば「扇」の役を立てることの理由として、「扇が中心に立っている。題にもなっている」³⁶ことや、この後に学習する第二段落において、より鮮明に「扇」が描かれていることなどを挙げている。このような「役を立てることの必然性」を生徒に発見させたいと高橋は述べ、台本を考える学習活動を通して生徒のより深い文学作品の理解へと繋がることを期待している。

それぞれの役に対する群読（朗読）の指導も、音声言語の特徴を意識したものとなっている。与一役の朗読指導には「神仏のいる場所を具体的に定めて、そこに声を当てる」ことや『あの扇』、『この矢』など、それぞれの場所に目を当てて読む」など作品の持つ臨場感を再現するような指導を行っているところに特徴が見られる³⁷。このことは、高橋の音声言語教育論における身体性の部分と深く関わっている。単に言葉を読み上げるものではなく、情景を意識しながら身体全体を使い群読（朗読）することで、全人的行為としての音声言語を目指している。特に非言語コミュニケーションにおける周辺言語や身体言語、場の言語などを含みこんだ朗読の指導が、本実践では強く意識されている。高橋は授業の導入場面における教師の範読を聞かせるときも、「声を聞かせるだけでなく、姿勢や表情や声を当てる方向など、朗読する意気込みを含めて、全てを見させることが大切である」³⁸として、教師の範読を生徒はテキストを見ずに、教師の体全体での朗読を見るように指示していることから、音声言語の身体性を強く意識していることが分かる。

さらに、「対比」を考えて群読することも本実践の重要なポイントの一つとなっている。一人で読む所（個）と複数人で読む所（群）を分け、文脈に合う読み方について生徒に発問している。これが「読み分か

ち」であり、群読の表現方法としても、作品の登場人物や情景の理解としても、より一歩踏み込んだ高次のレベルの群読へと導いている。さらに、登場人物や雰囲気の違いを男女の声質の違いによって表現することにも着眼している。平家軍と源氏軍の対比や、与一と語り手の対比を、男女の声質の対比を利用することで、より登場人物の特徴を捉えた群読を可能にしている。

このような群読における役の立て方や群読（朗読）の際の工夫について、生徒たちに十分に話し合わせる活動が「学び合い」であり、群読をすることの第一の意義であると高橋は述べている³⁹。そしてこれらの活動は作品の背景までを分析することに繋がり、生徒一人ひとりの音読や読解だけの指導では学び得ることの出来ない高い教育的効果を生み出すことを可能にしている。パネル・ディスカッションの実践と同様に、友達と「声」を交わしながら解釈の共有を図り、理解へと繋げる本実践は、高橋の言うところの「方法を身につけつつ、音声化を楽しむ」⁴⁰という群読の醍醐味を反映させた授業であったと考えられる。

以上の高橋による群読実践では、教材や台本（配役）の工夫、身体性を意識し、教材文の分析的な視点を含んだ指導がされており、成果を見出すことができる。しかし、高橋の群読実践に、次のような課題点も指摘できる。

まず一つは、理解学習と表現学習が両立し得るものであるのかという問題である。換言すれば読解の学習と群読の学習の両立可能性についてである。

高橋は「読解を終えてからの群読か、読解しつつの群読か、との議論がある。無意味である。群読をすることは、即ち読解をすることなのである。表現するためには理解が必要であるし、理解が深まれば表現も高まる。また、表現する目で作品を見ることによって、見えないものまで見えてくる」⁴¹と述べ、群読と読解を同じ地平で捉え、理解と表現の相互作用による教育的効果を期待していることが窺える。

しかし、例えば語句や文法、意味解釈の学習などの基礎的な学習が、群読の表現活動や、個人による朗読プランの立案によって十分に習得できるとは考えにくい。文字言語の領域に関わる読解学習や作品分析といった学習が下地にあつてこそ、児童・生徒主体の表現活動に系統性を持って学習が結び付けられるのではな

いだろうか。また、群読という集団で協同しながら読みを創造していくプロセスを重視した授業では、授業全体が拡散的な展開に終始しやすい傾向があると考えられる。そのため、収束的に群読を通して学び得た事を定着させていくような、学習をふりかえる時間を設ける必要があるだろう。

上記の課題には、この実践が集団に準拠したものとして授業が構成されていることが大きく関係している。表現や理解には個人差は必然的に存在し、高橋の言う「学び合い」「響き合い」「聞き合い」といった集団での活動によって一定埋められるものとの期待は出来るが、個人の学力保障の観点から言えば、別の観点からの学習支援の方法も講じられて然るべきではないだろうか。そこには、群読を含む音声言語教育の限界性を問い続けていかなければならないという課題が付随すると考えられる。

二つ目の課題として考えられるのは、群読授業の汎用性についてである。高橋の音声言語の授業は、一つの教室の同質集団において行われる傾向が見受けられ、本実践においてもその傾向は顕著である。同質集団での群読の学習では、群読が画一的な方向に向かってしまう懸念があり、表現の多様性の幅を狭めてしまうことも懸念される。そこで、群読授業における異質な集団との交流に、音声言語教育の可能性を見出すことができる。例えば、京都教育大学附属小中学校では、8年生（中学校2年生）と小学校3年生による群読学習の異学年合同学習がされている。その学習では、互いの群読を比較し話し合いを行い、一緒に群読を作るという実践授業が行われている⁴²。このような学年間を超えた群読の実践は、さらなる「声」の重層性を感得できるものであり、さらに世代間や地域間へと広がり、時間や空間を超えて「声」が繋がっていく可能性を期待できるものである。

5. おわりに

本稿では高橋俊三の音声言語教育論について考察を行った。高橋の音声言語教育論における成果は、まず、言語生活論を重視する立場から、子どもの生活に立脚した指導の方法や、教材・カリキュラム開発の理論的な研究を蓄積し、実践を行ったことが考えられる。また、身体性を音声言語教育の視野に入れ、音声言語コ

ミュニケーションを全人的行為として幅広く捉える中で、非言語コミュニケーションを音声言語教育に明確に位置づけたことが成果として挙げられる。

また、課題としては、音声言語教育のカリキュラムや授業実践において、高橋の理論・実践は国語科に限定・特化したものであるため、他教科や様々な学習場面と相互融和的に結びつく方略について講じていく必要があることが挙げられる。また、音声言語教育における対話の対象となる他者が、学級集団という同質的な集団に限られており、コミュニケーションの質が多様化する現代社会に対応した、異質な他者とのコミュニケーションを想定した音声言語教育を展開していく必要があることも課題点として挙げられる。

以上の課題として挙げた二点は、ともにコミュニケーションの多様性に音声言語教育がどのように対応していくのかという問題に繋がる。音声言語教育を教科横断的なものとしてカリキュラムに位置づけていくためには、例えばポートフォリオ評価の活用などが考えられる。国語科を含め、様々な学習場面・生活場面での話し合い活動を、文字言語による記録だけでなく、音声・映像データの記録なども継続的に残していくことで、より多様性・系統性を持った音声言語の指導が可能になる。また適宜、蓄積された音声言語活動の記録を振り返る機会を持つことで、子ども自身の音声言語能力の把握も容易となり、子どもの音声言語に関わるメタ認知能力にも働きかけることも期待できる。

また、ICTの活用も音声言語教育の幅を大きく広げられることも予想される。インターネットによる映像の通信によって、遠く離れた場所とも話し合いの場を同時に共有することで、教室内の同質な集団での学びを異質な集団とのコミュニケーションに発展することができる。face-to-faceがコミュニケーションの基本にあると言っても、学校教育において音声言語教育をそこに収斂するわけにはいかない。その意味では、変化に富むコミュニケーションへの対応策は、音声言語教育のこれからの課題と言えるだろう。

そのような音声言語教育の発展を視野に入れ、国内外の音声言語に関わる研究・実践も参照しつつ、新しい時代のコミュニケーションに音声言語教育が寄与すべき理論・実践について、自らの実践も交えつつ研究を重ねていくことを今後の課題としたい。

註

- ¹ 国語教育研究所編『国語教育研究大辞典』明治出版、1991年、p. 64。
- ² 西尾実『国語科教育の構想』筑摩書房、1951年。
- ³ 増田信一『音声言語教育実践史研究』学芸図書、1994年、p. 202。
- ⁴ 高橋俊三『話すことの指導』明治図書、1994年、p. 212。
- ⁵ 高橋俊三「提案一 音声言語教育を充実させる具体的な方策（音声言語の教育をどうするか、第七八回東京学会、〈特集〉音声言語の教育をどうするか）」『国語科教育』38号、1991年、pp. 4-8を元に筆者作成。
- ⁶ 倉沢栄吉・野地潤家『朝倉国語教育講座 6 国語教育研究』朝倉書店、2004年、p. 42。
- ⁷ 高橋俊三「批判的に聞き取る能力の達成状況：小中高校生の聞き取り能力に関する調査研究」『群馬大学教育学部紀要』46号、1997年、pp. 181-207。
- ⁸ 藤森裕治「コミュニケーション」田近洵一・井上尚美編『国語教育指導用語辞典』教育出版、2009年、p. 267。
- ⁹ 西尾実『西尾実国語教育全集 第四巻』教育出版、1975年、pp. 37-38。
- ¹⁰ 西尾実『西尾実国語教育全集 第六巻』教育出版、1975年、p. 337。
- ¹¹ 増田信一「昭和後期（40～60年代）の音声言語教育（聞くこと・話すこと、国語科教育研究の歴史と展望）」全国大学国語教育学会編『全国大学国語教育学会発表要旨集』98号、2000年、pp. 62-63。
- ¹² 高橋俊三『音声言語指導のアイデア集成 1 小学校低学年』明治図書、1996年、p. 14。
- ¹³ 同上。
- ¹⁴ 高橋俊三「提案 「教材」よりも「学習材」という考え方へ（特集 音声言語指導の教材開発・授業開発）―（誌上シンポジウム 音声言語指導の教材開発・授業開発）」『言語技術教育』8号、1999年、p. 8。
- ¹⁵ 高橋俊三「提案 「教材」よりも「学習材」という考え方へ（特集 音声言語指導の教材開発・授業開発）―（誌上シンポジウム 音声言語指導の教材開発・授業開発）」『言語技術教育』8号、1999年、p. 8。
- ¹⁶ 竹内敏晴『ことばが劈かれるとき』ちくま文庫、1988年、p. 22。
- ¹⁷ 同上。
- ¹⁸ 同上書、p. 31。
- ¹⁹ 同上。
- ²⁰ 同上。
- ²¹ 高橋俊三『対話能力を磨く一話し言葉の授業改革』明治図書、1993年、pp. 140-147。
- ²² 同上書、p. 77。
- ²³ 同上書、p. 79。
- ²⁴ 同上書、p. 80。
- ²⁵ 例えば、小川雅子『「生きる力」を発揮させる国語教育―内言を主体とした理論と実践』牧野出版、2001年など。
- ²⁶ 高橋俊三『国語科話し合い指導の改革』明治図書、2001年、pp. 20-21。
- ²⁷ 同上書、p. 79。
- ²⁸ 同上書、p. 13。
- ²⁹ 同上書、p. 120。
- ³⁰ 西尾実他『新版中学国語 2』教育出版、1978年に掲載された。高橋の実践が初めて教科書に掲載されたものである。
- ³¹ 高橋俊三「単元構成私案―聞くこと・話すことと言語技能の効果的指導を考える」日本国語教育学会編『月刊国語教育研究』58号、1977年、p. 11。
- ³² 高橋俊三「提案 「教材」よりも「学習材」という考え方へ（特集 音声言語指導の教材開発・授業開発）―（誌上シンポジウム 音声言語指導の教材開発・授業開発）」日本言語技術教育学会編『言語技術教育』8号、1999年、p. 13。
- ³³ 高橋俊三『国語科話し合い指導の改革―グループ討議からパネル討論まで（21世紀型授業づくり）』明治図書、2001年、p. 101。
- ³⁴ 同上書、p. 103。
- ³⁵ 同上書、pp. 171-172。
- ³⁶ 高橋俊三『音読・朗読・群読の指導』明治図書、1994年、p. 148。
- ³⁷ 同上書、p. 147。
- ³⁸ 同上書、p. 145。
- ³⁹ 同上書、p. 146。
- ⁴⁰ 同上書、p. 142。
- ⁴¹ 同上書、p. 228。
- ⁴² 國原信太郎「異学年合同学習の一実践：『群読』を用いた詩の共同学習」京都教育大学国文学会『京都教育大学国文学会誌』43号、2015年、pp. 58-44。

（2017年度 修士課程）
受理 2018年3月30日